

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021453
Редрухиной Евгении Геннадьевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Воробьева Г.Е.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	
1.1.Формирование лексики у детей младшего школьного возраста.....	7
1.2.Особенности усвоения номинативного словаря детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	12
1.3.Анализ основных подходов по формированию словарного запаса у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	18
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	
2.1 Организация исследования уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта	24
2.2 Методические рекомендации по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	47
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Одной из значимых проблем современной педагогики и психологии было и остается совершенствование и формирование речевой деятельности как нормально развивающихся школьников, так и с ограниченными возможностями здоровья. Из –за модернизации образования, происходит углубление процесса гуманизации образования направленной на усиленную личностную ориентацию школьника с ограниченными возможностями здоровья, имеющего проблемы в развитии интеллекта. Поэтому большую роль в формировании личности школьника с нарушением интеллекта отводится активному словарному запасу.

Так как, отмечено в работах А.Р.Лурия, слово относится к фундаментальному значению и в формировании человеческого сознания занимает центральное место.

При этом Н.И.Жинкин указывал на то, что речевая деятельность как «канал развития интеллекта» будет действовать только при наличии материала, а именно слов разнообразной семантико-грамматической природы.

Таким образом, словарный запас относится не только одному из важных компонентов высказывания, но и указывает: на глубину дифференцированного познания окружающей действительности, на уровень развития речемыслительных процессов. Кроме того, высокий уровень сформированности лексики в речевой деятельности школьников, как отмечено в работах многих исследователей (М.Ф.Гнездилов, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, Р.К. Луцкина, А.Р.Маллер, В.Г.Петрова, З.Н.Смирнова, М.С.Соловьева, Н.В.Тарасенко, Ж.И.Шиф, М.П.Феофанов и др.), является показателем всесторонне развитой личности в когнитивной, поведенческой и аффективно-эмоциональной сферах, так как слова-оценки, слова-характеристики определяют отношение личности к миру, к окружающим и

самому себе. В связи с этим младшие школьники с нарушением интеллекта нуждаются в совершенствовании лексики.

В исследованиях ряда авторов (М.Ф.Гнездилов, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, Р.К.Н.В.Тарасенко, Ж.И.Шиф, М.П.Феофанов и др.) указано то, что у младших школьников с нарушением интеллекта отмечается несформированность, в зависимости от степени нарушения интеллекта, различный уровень всех операций речевой деятельности. Что в свою очередь очень сильно ограничивает возможности школьников данной категории в самостоятельном познании окружающего мира и затрудняет процесс обучения. Поэтому перед логопедом с момента пребывания ребенка с нарушением интеллекта в школе и на протяжении всех лет его образования ставится задача по формированию и развитию словаря. Так как в процессе овладения системной лексикой, как показывает анализ литературы, происходит совершенствование познавательной и коммуникативной деятельности школьников с нарушением интеллекта, а это в свою очередь будет способствовать адаптации детей данной категории в социум. Выше сказанное указывает на актуальность выбранной нами темы исследования.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта

Цель исследования: разработать методические рекомендации по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта

Объект исследования: процесс формирования словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта

Предмет исследования: методические рекомендации по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта

Гипотеза исследования: коррекционная работа по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта

будет эффективна, если:

- работа будет организовываться с учетом принципа концентрированного распределения материала;
- в ходе работы будет использоваться метод семантических полей.

Задачи исследования:

1. На основе анализа специальной литературы обосновать проблему исследования.
2. Организовать и провести исследование уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта.
3. Разработать методические рекомендации по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта.

Теоретико – методологическая база исследования:

·положения общей и специальной психологии о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.А. Власова и др.); положение о гуманизации интегративных процессов, о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях (Р.И. Лалаева, Н.П. Вайзман, В.В. Воронова, Б.П. Пузанов); положения о ограниченности словарного запаса, неточности употребления слов разной грамматической природы (М.Ф.Гнездилов, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, Р.К. Луцкина, А.Р.Маллер, В.Г.Петрова, З.Н.Смирнова, М.С.Соловьева, Н.В.Тарасенко, Ж.И.Шиф, М.П.Феофанов); положение о патологическом разрыве между активным и пассивным словарем у детей с нарушением интеллекта (А.К.Аксенова, Г.М.Дульнев, В.Г.Петрова, З.Н.Смирнова); положения о значимости проблемы изучения функционально-семантической стороны лексического запаса у школьников с нарушением интеллекта (А.К.Аксенова, М.Ф.Гнездилов, З.Н.Смирнова, Н.В.Тарасенко).

Методы исследования:

Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования; эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап) анализ педагогической документации; количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: МКОУ ОШ № 30 г. Белгорода.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из: введения, двух глав, заключение, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Формирование лексики у детей младшего школьного возраста

Так как речь относится к основному средству человеческой коммуникации. С помощью речи, как отмечает А.Н.Гвоздев, люди получают и передают большое количество информации, несущей определенную смысловую нагрузку (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и др.), которую нельзя получить по средством органов чувств. При этом важнейшей единицей языка, по мнению автора, является слово, а процесс овладения словарным запасом составляет основу речевого развития, обеспечивающего содержания общения. Так как свободная разговорная речь основана на владении достаточным словарным запасом (7).

А.Р.Лурия (21) словарный запас рассматривал так: «словарь – это лексика, словарный запас языка, диалекта какой-либо социальной группы, словарный запас отдельного человека».

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы формирования лексики необходимо рассмотреть слово, характеристику и роль в языке и речи с лингвистической, физиологической и психологической составляющей.

М.Н.Борозинец указывал на то, что основу слова составляет единство его лексического и грамматического значений. Представляющее собой копилку человеческих знаний об определенных сторонах окружающего мира, без усвоения лексических и грамматических значений невозможно овладение речевой деятельностью как средством общения и орудием мышления (1).

По мнению А.А.Леонтьева слово является «представителем» содержащим все компоненты языка: фонетику (состоит из звуков речи), лексику (несет смысловую нагрузку), грамматику (существует в определенной грамматической форме). То есть в процессе речевой деятельности слово существует в определенном значении и соответствующем грамматическом оформлении, усвоение «просто слова» невозможно без его фонетической оболочки и грамматической формы (19).

А.Р.Лурия указывал на то, что значения слова имеют сложное строение, которое: связано с тем, что, слово выделяет предметную отнесенность, обозначённость предмета, номинацию; представляет систему абстракций и обобщений, понятийная отнесенность. При этом по мнению автора отмечается разное соотношение наглядных образных компонентов слов с абстрактными либо обобщающими. Так как человек применяя слова, выбирает одно из возможных значений. Автором выделены следующие степени обобщения слов по смыслу: нулевая степень (имя собственное, название (имя) единичного предмета); первая степень (общее наименование однородных предметов, действий, качеств); вторая степень (слова, обозначающие родовые понятия, названия действий); третья степень (слова, обозначающие родовые понятия для слов второй степени обобщения); четвертая степень (слова, называющие предельные лексические обобщения: предметность, действие, состояние, признак, качество, количество, отношение) (21).

Д.Б.Эльконин рассматривая понятие слово «как универсальное средство сигнализации, которое может заменить все возможные для человека раздражители». По его мнению, усвоение слова основано на образовании временной нервной связи между словом и образом объекта реального мира, то есть слово становится заменителем реального предмета, только на основе конкретных представлений(35).

С. Н.Цейтлин рассматривал слово « как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления». По мнению автора « обобщение и

значение слова по сути синонимы, так как именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением» (32)

Анализ литературы указывает на то, что усваивают слова дети двух разрядов: пассивный запас слов, А.Н.Гвоздев рассматривает как «часть словарного состава языка, понятная конкретному человеку; зависит от возраста, психического развития, образования, социальной среды и др»; активный запас слов, автор относит те слова, «которые ребенок не только понимает, но и активно, сознательно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь» (7).

С.Н.Шаховская рассматривает лексическую систему ребенка с точки зрения экспрессивно-стилистической составляющей основанной на общеупотребительной (стилистически нейтральной) и эмоционально-экспрессивной лексики. При этом общеупотребительная лексика включает разряды слов, служащие названиями основных понятий, предметов, явлений, относящиеся к повседневной языковой практике. А эмоционально-экспрессивная лексика является средством выражения личного, субъективного отношения ребенка к тому или иному предмету высказывания, ситуации, на основе личных чувств, эмоциональных переживаний. Выше сказанное, по мнению автора, помогает детям осуществлять межличностное общение, служит средством коммуникации, способствует выражать симпатию и антипатию детей. (33)

Анализ теоретической литературы указывает на то, что формирование словаря у детей происходит последовательно и поэтапно. Словарь у детей все время обогащается как в количественном, так и в качественном отношении. Рост количественного словаря связан с постепенным усвоением новых слов, связанных с названием окружающих предметов, игрушек и основных повседневных действий. И который зависит от условий, в которых живет и воспитывается ребенок. А рост качественного словаря связано с глубоким пониманием ребенком значений слов, их многозначность и переносность значения (7,9,12, 13,32,33).

При этом как, отмечает О.Е.Громова (9), накопление словарного запаса у детей происходит неразрывно и во взаимосвязи с овладением речевых звуков и грамматического строя речи.

Анализируя последовательность формирования словарного запаса у детей в течении их развития в работах А.Н.Гвоздева (7) отмечено следующее: так к концу первого года у ребенка появляются слова, которые представляют собой, целую мысль; а к концу двух лет до полторы тысячи слов; к трем с половиной лет в речи ребенка появляются обобщающие слова (которые, ребенок слышит в речи взрослых); к моменту поступления в школу употребляют слова с пониманием его значения и имеет до восьми тысяч слов, а одиннадцати летний школьник имеет в словаре десяти - пятнадцати тысячи слов.

По мнению ряда авторов (А.Н.Гвоздева (7), Н.И.Жинкина (12), Н.С.Жуковой (13) и др.), когда у ребенка появляются в речи обобщающие понятия, то это начало к систематизации, упорядочению имеющегося у ребенка запаса слов.

Итак можно отметить то, что к моменту обучения в школе первоклассник с сохранным интеллектом имеет относительно большой словарь, в том числе и обобщающие слова и правильно систематизированный словарный запас, представление о многозначности слов, о наличии у некоторых слов не только основных, но и переносных значений. Таким образом у ребенка младшего школьного возраста к моменту обучения должно быть сформировано определенное семантическое поле к разнообразным группам слов.

При этом, как отмечал А.Р. Лурия «семантическое поле представляет собой комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова. По мнению ученого именно наличие «семантического поля» помогает человеку быстро выбирать и подбирать слова в процессе общения, а обучающемуся легче воспринимать школьные предметы, и овладевать школьную программу(21).

В младшем школьном возрасте, как отмечают ряд ученых (А.Н.Гвоздева (7), Н.И.Жинкина (12), Н.С.Жуковой (13) и др.) происходит совершенствование и усложнение всех функций лексики, возникшие ранее. У детей появляется интериоризация речи, то есть в начале имеется короткая стадия, когда ребенок озвучивает мысли, возникающие в уме, и еще не может отделить внутреннюю речь от внешней, но к концу младшего школьного возраста внутренняя речь становится инструментом словесно-логического мышления.

Но как отмечает С.Н.Шаховская процесс интериоризации речи протекает успешно, если взрослые создают необходимые условия, а именно когда дети попадают в ситуацию выбора, и им нужно самим принять правильное решение, взрослый должен выслушать ребенка и предположить, подсказать, поддержать морально, но ни дать готовое решение(33).

Главной особенностью данного возраста по мнению А.Н.Гвоздева является сознательное усвоение детьми лексических правил родного языка.

То есть в школьном возрасте осуществляется целенаправленная перестройка речи ребенка: «от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств», а именно школьное обучение влияет не только на обогащение словарного запаса у детей, но, и приобретения очень важного умения устно и письменно излагать свои мысли, применять накопленный словарный запас в речи с использованием каждого слова по значению (7).

А.А.Леонтьев(19) указывал на то, чтобы процесс формирования лексики протекал своевременно и правильно, необходимо учесть ряда условий, на которые ещё указывал А.Р.Лурия(21). А именно ребенок: должен быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности; иметь полноценные слух и зрение; обладать достаточной психической активностью; владеть потребностью в речевом общении; находиться в полноценном речевом окружении.

Таким образом, на основе анализа литературы можно отметить следующие особенности в формировании лексики у детей младшего школьного возраста, а именно: рост количественного и качественного словаря характеризуется усвоением родовидовых отношений; развитием синонимии, антонимии; появлением абстрактных существительных; освоением многозначности и омонимии. Также происходит расширение и сужение лексико-семантических значений слов; образованием переносных значений путем метафорических и метонимических переносов; ассоциативные замены (смещение паронимов, антонимов и другие). То есть, у младшего школьника отмечается богатый словарный запас, ребенок может правильно называть предметы, явления и подбирать к ним синонимы, свободно оперировать словами при высказывании, пересказе, изложении собственной мысли и т.д.

1.2 Особенности усвоения номинативного словаря детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Так как первичным отклонением в структуре дефекта у детей с нарушением интеллекта является тотальная недостаточность высшей нервной деятельности, которая приводит к искаженному развитию познавательных процессов и к специфичности речевого развития у них.

В работах многих авторов (Л.С.Выготский (6), В.И.Лубовский (20), М.С.Певзнер (24) и др.) доказано, что у младших школьников с нарушением интеллекта отмечено отклонение в развитии познавательной деятельности, а именно: у них конкретное и поверхностное мышление, специфика в развитии речевой деятельности, специфическая регуляция поведения, отклонения в эмоционально-волевой сфере.

Рассматривая специфические особенности развития речи Р.И. Лалаева (17) в своих исследованиях указывала на то, что у младших школьников с нарушением интеллекта страдают все компоненты речевой деятельности.

Кроме того, по мнению автора у данных детей отмечается не сформированность всех этапов речевой деятельности. А также отмечена сниженная мотивация, не желание общаться, нарушено речевое внутреннее смысловое программирование приводящие к проблемам реализации словесной программы и контроля за речью, обобщение смыслового речевого результата с предварительным замыслом. В свою очередь выше указанные, особенности неблагоприятно влияют на всестороннее развитие младших школьников с нарушением интеллекта, эффективность их обучения(17).

В исследованиях В.Г. Петровой (25), также отмечено, что нарушения речевой деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта связано с грубыми отклонениями в развитии познавательной сферы, и искажением интеллектуальной (когнитивной, поведенческой, аффективно-эмоциональной) сферы. Автор доказала, что при нарушении интеллекта отмечены в разной степени отклонения всех уровней (смыслового, сенсомоторного, языкового) формирования речевого высказывания. Однако в большей степени, по мнению автора, на формирование указанных уровней влияют недоразвитие мыслительных операций (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение).

Ж.И.Шиф (34) в своих исследованиях указывает на то, что детям с нарушением интеллекта свойственно позднее формирование речи. Это уже отмечается в период до речевой вокализации. А Е.М.Мастюкова (23) указывала на то, что у данной категории детей только в три года появляются первые слова.

Рассматривая лексическую сторону речи у младших школьников с нарушением интеллекта Е.Ф.Соботович (27), отметила следующие особенности: ограниченный словарный запас, употребление слов в несоответствии с их значением, проблемы активизации словаря, низкий

уровень активного словаря, нарушение структурных компонентов в значении слов, трудности в процессе организации семантических полей. Автор указывает на то, что низкий уровень словарного запаса у детей данной категории связано с нарушением у них познавательной сферы, недостаточный уровень сформированности представлений и знаний об окружающей действительности, отсутствие интересов, отсутствие потребности во взаимоотношениях, недоразвитие словесной памяти.

Ряд авторов (Т.Ю. Васильева(2), Л.И.Дмитриева (10), О.Н.Усанова(29) и др.) изучающие лексическую сторону речи детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта указывала на качественное своеобразие пассивного и активного словаря.

В исследованиях В.Г. Петровой (26) отмечено то, что младшие школьники с нарушением интеллекта (первый класс): «Не знают названий ягод (клюква, ежевика, земляника, брусника), рыб, цветов (незабудка, фиалка, ирис, астра), диких животных (кабан, леопард), птиц (аист, филин), инструментов (рубанок, долото), профессий (маляр, каменщик, сварщик, рабочий, ткачиха, швея), частей тела (бедро, стопа, кисть, локоть); названий частей предметов (обложка, ветки, ствол, страница, рама, подоконник). Большинство детей затрудняются в актуализации таких слов, как перчатки, поднос, будильник, кружка»(26, С. 59).

Т.Б.Филичева (34) и Р.И.Лалаева(26) отмечают на то, что в словаре младших школьников с нарушением интеллекта преобладает больше существительных с конкретным значением. Огромные трудности у них возникают при усвоении слов абстрактного значения. Это также связано с особенностями развития интеллекта. По мнению Р.И.Лалаевой: «Повторение и узнавание простых слов конкретного значения у младших школьников с нарушением интеллекта, как и у нормальных детей, не вызывает трудностей. При этом абстрактный характер речевого материала оказывает большее, чем в норме, отрицательное влияние на процесс распознавания и воспроизведения слов данными детьми. Эти дети определяют слова с

абстрактным значением более элементарно и примитивно, чем нормальные дети младшего возраста»(25,С.126).

Кроме того, А.В.Егорова (11), отмечала, что в активной речи у большинства младших школьников с нарушением интеллекта нет слов обобщающего характера (мебель, овощи, фрукты, обувь и др.). Ошибки допускают при соотнесении детенышей животных. «На вопрос, как назвать детенышей животных, некоторые школьники первого и второго класса с нарушением интеллекта отвечают: «У кошки – киска, у собаки – собачонок, собачонок, щененок, у лошади – лошаденок»» (11, С.45).

И.И.Степанченко (28) в своих исследованиях указывает на то, что специфической характеристикой словаря младших школьников с нарушением интеллекта неправильно употребляют слова, проявляющиеся в вербальных парафазиях. При этом ошибки неточности, неправильности применения слов в разговорной речи у данных детей разнообразны. По мнению автора: «В одних случаях данные дети употребляют слова в излишне широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Одним и тем же словом могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим признакам (муравей, муха, паук, жук – в одной ситуации – одним из этих слов, в другой – другим; чашка, стакан обозначаются любым из этих слов)»(28, С.67). То есть выше сказанное указывает на то, что младшие школьники с нарушением интеллекта понимают и употребляют слова в зависимости от ситуации.

Также Л.И.Дмитриева(10) отмечала, что младшие школьники с нарушением интеллекта заменяют слова по семантическому сходству, а именно заменяют слова с диффузным значением. Автор указывала: «Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось – олень, тигр – лев, грач – сорока, сорока – галка, ласточка – чайка, оса – пчела, дыня – тыква, лимон – апельсин, ландыш – тюльпан, сковорода – кастрюля, весна – осень, сахарница – чайник, скворечник – гнездо, ресницы – брови и др.)» (10,С.78).

Р.И.Лалаева отмечала следующее, что совместно с заменами слов по родовидовым отношениям у детей с нарушением интеллекта отмечаются замены слов на основе: сходства по признаку функционального назначения (чашка-кружка, блюдо-тарелка); обозначения предметов, внешне схожи (футболка-рубашка; обозначения предметов, объединенных общностью ситуации (огород-картошка); обозначения части и целого в предмете (пальто-пуговица); обобщения понятий словами конкретного значения (овощи-помидоры); применение словосочетаний при поиске слова (диван – чтобы отдыхать) (18).

По утверждению А.Г.Зикеева младшие школьники с нарушением интеллекта осуществляют поиск слов не только с опорой на семантические признаки, но и по средствам звукового образа слова. Как отмечал автор: «Выделив значение слова, ребенок соотносит это значение с определенным звуковым образом, перебирая в своем сознании всплывающие звуковые образы слов. В процессе поиска слов они из-за недостаточной закрепленности его значения и звучания производят выбор слова, сходного по звучанию, но другого значения: шкаф – шарф, циркуль – цирк, косарь – кассир, поезд – пояс, персик – перец, конура – кобура, колобок – клубок, кисть винограда – куст винограда» (14, С.76).

Д.И.Исаев указывал на то, что из-за нарушения процесса дифференцировочного торможения, у детей с нарушением интеллекта быстрее происходит восприятие сходства предметов, чем их различие. Что приводит к тому, что данные дети выделяют в основном общие, конкретные признаки схожих предметов (например, чашка - кружка), а это в свою очередь приводит к неразграничиванию обозначений различий у предметов (16).

Г.А.Волкова (5) также указывала на то, что пассивный словарь младших школьников с нарушением интеллекта превышает активный, но при этом пассивный словарь внедряется в разговорную речь очень трудно, данным детям нужно задать наводящий вопрос чтобы воспроизвести слово.

И это по мнению ученого связано с особенностью познавательной сферы и трудностями формирования семантических полей. Также в работах автора отмечено то, что в процессе воспроизведения слова отмечаются нарушения их звуко наполняемости, а именно: перестанавливают, заменяют слоги, звуки; сокращают звуки в стечениях согласных (конфета – «сета»).

В работах М.Ф. Гнездилова (8) доказывал, что ещё одной специфической особенностью лексической стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта является замедленность в темпе формирования значения слова и качественное своеобразие структуры слова. При этом автор также связывал формирование значения слова с особенностями развития познавательной сферы. Так как в начале слово имеет лишь обозначение какого-то предмета, но с развитием познавательной сферы оно начинает соотноситься по определенным признакам. То есть, из названия предмета слово переходит в понятие, где уже предмет имеет свой набор признаков и обобщений.

Анализ литературы по данному вопросу позволяет сделать следующий вывод, а именно, формирование номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта осуществляется в рамках ограниченного словарного запаса, с разницей в овладении активным и пассивным словарём, с неправильным употреблением слов, характеризуется вербальными парафазиями, несформированностью семантических полей, проблемами применения словаря в разговорной речи. При этом как отмечено в ряде исследований, нарушения в речи носят системный характер, так как страдают все компоненты речевой деятельности, из-за своеобразия развития познавательной сферы.

1.3. Анализ основных подходов по формированию словарного запаса у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Анализ специальной литературы позволяет отметить то, что в процессе формирования словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта существует многообразие подходов, в рамках которых используются разнообразные методы, приемы и технологии.

В работах Т.А.Власовой(3) отмечено то, что логопедическое воздействие на детей, с нарушением интеллекта, представляет педагогический процесс, в рамках которого осуществляется реализация задач коррекционного обучения и воспитания, с учетом общих исходных положений, принципов взаимодействия и направления работы логопеда и детьми. Поэтому автор указывает на то, что прежде чем приступать к работе важно учитывать принципы « системности, комплексности, развития, рассмотрение нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, деятельностного подхода, онтогенетического, учета этиологии и механизмов (этиопатогенетический), учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта, обходного пути, и др.».

В научных трудах Р.И. Лалаевой (17,18) рассмотрено содержание логопедической работы по формированию лексической стороны речи. В предложенной автором методике в работе с младшими школьниками с нарушением интеллекта в рамках специальной школы необходимо проводить работу поэтапно. По её мнению на первом этапе необходимо расширять словарь через часто употребляемые в повседневной жизни глаголы с опорой на задания либо игры. Когда дети усвоили и познакомились с основными глаголами можно переходить на следующий этап, который направлен на овладение прилагательными. Работа по мнению автора должна включать ряд направлений: «Овладение прилагательными начинается со слов, обозначающих основные цвета, форму, величину; - отрабатываются слова,

обозначающие высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес. - проводится работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов, а также над прилагательными, сложными по семантике (например, оценочными, обозначающими внутренние качества человека)» (17, С.134).

И только тогда можно переходить на третий этап работы, который направлен на обогащение и уточнение номинативного словаря. При этом обогащение номинативного словаря должна осуществляться по всем частям речи и с опорой на уточнение представлений у детей об окружающем мире, и одновременное формирование лексической системности. Следующим этапом является работа над значением слова, то есть плавный переход от конкретного значения к усвоению грамматического значения в словосочетаниях, предложениях. Автор также в работе по включению словаря в разговорную речь указывает на важность звукового анализа слов и закрепление слухового и кинестетических образов слова (18).

Л.И.Дмитриева отмечает то, что в процессе работы по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта из-за особенностей их познавательной сферы важно проводить под воздействием целенаправленного обучения специалиста. Так как спонтанность усвоения у них не происходит (10).

М.Ф.Гнездилов, Л.В.Егорова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева в своих работах указывают на то, что в процессе формирования словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта необходимо использовать дидактические игры, в которых будет формироваться словарь в процессе развития сотрудничества со взрослыми. Именно данные игры, по мнению авторов будут способствовать формированию поисковых способов ориентировки в процессе выполнения предложенного задания, которые позволяют создавать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их применению в игре и в итоге подведут детей к нужной зрительной ориентировке (8,11,23,30).

Кроме того, в работе с детьми с нарушением интеллекта по формированию словаря существительных В.Г.Петрова, Е.Ф.Соботович предлагают использовать компьютерные игры, направленные на формирование целостного восприятия. Данные игры авторы распределили на два этапа: узнавание; создание полноценного образа, с опорой на все свойства предметов (форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей и др.). А также компьютерные игры по их мнению, помогают закреплению полученных образов восприятия, которые позволяют сформировать представления о предмете. При этом процессе формирования словаря существительных с применением компьютерных игр невозможно без специального коррекционного воздействия на детей с нарушением интеллекта специалиста (26,27).

Ж.И.Шиф в своих разработках указывала на то, что у младших школьников с нарушением интеллекта правильный зрительный образ вызывают только слова обозначающие предметы: «мальчик», «кофта», «платок», реже — «голова», «нос», «глаза». При этом не вызывают зрительного образа слова, несущие обозначения частей предмета, действий и качеств. Поэтому по мнению автора первоначальным подходом в коррекционной работе по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта необходимо проводить предварительную работу по формированию правильного восприятия зрительного образа на основе эталонов восприятия. Для реализации данного подхода автор предлагает использовать разнообразные игровые упражнения и задания, несущие усложнение и неоднократное повторение, которые помогут соединить образ восприятия со словом, и способствовать формированию представлений об окружающих предметах и становлению полноценной речи (34).

О.Н.Усанова отмечает то, что у младших школьников с нарушением интеллекта развивается очень медленно наглядно-действенное мышление, с трудом обобщают, тяжело ориентируются в условиях практической задачи, а

проблемные задачи не могут решать, что приводит к проблемам в формировании словаря существительных. В связи с этим она предлагает использовать, логопедический «синквейн». Который по мнению автора поможет организовать процесс формирования словаря существительных так, что дети не только смогут решать доступные практические, но и несложные проблемные задачи в процессе активизации словаря (29).

Однако И.И.Степанченко, в процессе формирования словаря существительных большое внимание рекомендует уделять развитию тактильно-двигательного восприятия, так как автор обосновывает это так, что у младших школьников с нарушением интеллекта по доказательству Л.С.Выготского(6) эффективнее идет процесс запоминания и обучение с опорой на практическое выполнение и за действие двигательной сферы. А так как у данных детей нет стремления к тактильному обследованию предметов, то, по мнению автора, необходимо прежде чем перейти к формированию словаря научить тактильно обследовать предмет, это позволит одновременно сформировать эталоны восприятия и рассмотреть целостно предмет. Для реализации данного подхода автор рекомендует использовать дидактические игры на начальном этапе и для закрепления уже словесные игры (28).

А.Г.Зикеев по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта рекомендует проводить по этапную работу, начиная с практического накопления опыта слов с их значением в процессе выполнения работы в повседневной жизни и окружении предметного мира ребенка, а также организации целенаправленного наблюдения, экскурсий. Далее воспринимать отдельно предмет с использованием предметов, их изображений (картин). И на последнем этапе применять метод наглядного моделирование, в рамках которого детям предлагается описание предмета по его основным признакам, свойствам и качествам, а ребенок должен к нему подобрать картинку и правильно назвать. Когда ребенок справляется свободно с данным заданием на заданное

слово, данное слово автор рекомендует включать в словосочетание и предложение. И так проводить работу по изучению, актуализации каждого слово, особенно тех, которые у ребенка будут встречаться чаще в различных жизненных ситуациях. Это необходимо, чтобы дети были поняты окружающими и меньше имели трудностей в социализации в обществе(14).

Таким образом, можно отметить то, что в специальной литературе в процессе формирования словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта существует многообразие подходов, в рамках которых используются разнообразные методы, приемы и технологии.

Вывод по первой главе

Проведенный анализа литературы позволил обобщить и отметить следующие особенности в формировании лексики у детей младшего школьного возраста, а именно: рост количественного и качественного словаря характеризуется усвоением родовидовых отношений; развитием синонимии, антонимии; появлением абстрактных существительных; освоением многозначности и омонимии. Также происходит расширение и сужение лексико-семантических значений слов; образованием переносных значений путем метафорических и метонимических переносов; ассоциативные замены (смешение паронимов, антонимов и другие). То есть, у младшего школьника отмечается богатый словарный запас, ребенок может правильно называть предметы, явления и подбирать к ним синонимы, свободно оперировать словами при высказывании, пересказе, изложении собственной мысли и т.д.

В процессе анализа научных исследований по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта можно отметить то, что недоразвитие высших форм познавательной сферы, способствует позднему и недостаточному развитию речевой деятельности. Тотальное недоразвитие всех сфер высшей психической деятельности способствуют запоздалому формированию фонематического слуха,

звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. Кроме того, формирование номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта осуществляется в рамках ограниченного словарного запаса, с разницей в овладении активным и пассивным словарём, с неправильным употреблением слов, характеризуется вербальными парафазиями, несформированностью семантических полей, проблемами применения словаря в разговорной речи. При этом как отмечено в ряде исследований, нарушения в речи носят системный характер, так как страдают все компоненты речевой деятельности, из-за своеобразия развития познавательной сферы.

Данные особенности указывают на поиск специалистами в работе с детьми младшими школьниками с нарушением интеллекта проведение систематических коррекционных мероприятий с применением комплекса разнообразных мероприятий по формированию лексической стороны речи, в первую очередь словаря существительных, у младших школьников с нарушением интеллекта, как основа социальной адаптации их в общество.

На данный момент, как показывает анализ специальной литературы, существует многообразие подходов направленных на формирование словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта. При этом в каждом подходе, авторы предлагают использовать разнообразные методы, приемы и технологии.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Организация исследования уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта

После проведенного анализа специальной научной литературы по проблеме исследования, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, направленное на: определение уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта.

Эксперимент осуществлялся на базе МКОУ ОШ № 30 г. Белгорода. В экспериментальную группу мы отобрали десять детей в возрасте 8-10 лет, с диагнозом ПМПК, нарушения письма и чтения, обусловленные системным недоразвитием. Список экспериментальной группы представлен в таблице 2.1. Приложение 1.

Для исследования уровня сформированности качественного и количественного состава пассивного и активного словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта нами были использованы задания из диагностических материалов Р.А.Лалаевой (17), В.Г.Петровой(26) и Л.И.Дмитриевой (10). Так как предложенные авторами диагностические материалы, просты в применении, не нужно проводить длительную специальную подготовку, доступны для восприятия детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В процессе экспериментального исследования мы опирались на принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности. При проведении экспериментального исследования детям предлагались практические задания, с подобранным иллюстрирующим и

словесным материалом, понятным по содержанию младших школьников с нарушением интеллекта.

Сам процесс обследования осуществлялся в индивидуальной форме, на основе положительного эмоционального контакта. Кроме того, при проведении обследования нами учитывалась специфика психологии младших школьников с нарушением интеллекта, а именно: дозировали нагрузку; давали детям дополнительные пояснения, если замечали, что ребенок не понимает сути задания, приводили примеры; стимулировали детей к выполнению задания, применяя наглядный материал и игровые упражнения.

В процессе обследования сформированности словаря имен существительных (номинативная сторона речи) младшим школьникам с нарушением интеллекта были предложены шесть заданий.

Первое задание. Назвать окружающие предметы

Второе задание. Узнавать предметы по описанию

Третье задание. Различать слова с близким фонематическим звучанием

Четвертое задание. Понимать падежные окончания существительного.

Пятое задание. Понимать формы единственного и множественного числа существительных.

Шестое задание. Определить умения детей правильно называть предметы: изображенные на картинках, с соотнесением их с обобщающим словом; дополнять тематический ряд слов; детенышей животных; находить общее название.

Подробное описание каждого задания и критерии оценки представлены в приложении 2.

После проведенного экспериментального исследования мы получили следующие результаты, которые отображены в таблицах: 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., и рисунках 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7.

Результаты исследования по первому заданию « Назвать окружающие предметы» указаны в таблице 2.2. и рисунке 2.1.

Таблица 2.2.

Результаты по первому заданию « Назвать окружающие предметы»

№	Ф. И. ребенка	Баллы	Уровень
1.	Даша Р..	1	средний
2.	Витя Л.	1	средний
3.	Вова К.	1	средний
4.	Петя Г.	0	низкий
5.	Лена Д.	0	низкий
6.	Митя Д.	1	средний
7.	Маша П.	1	средний
8.	Дарья Д.	0	низкий
9.	Саша У.	0	низкий
10.	Лева Ф.	1	средний

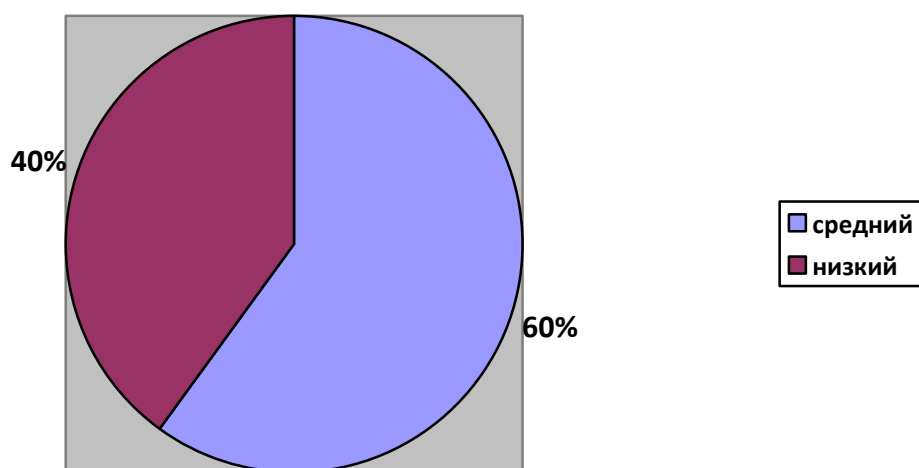


Рис. 2.1. Сравнительная характеристика результатов по первому заданию « Назвать окружающие предметы»

Результаты исследования, представленные на рисунке 2.1. и в таблице 2.2. по называнию окружающих предметов указывают на то, что у 60%(6 детей) отнесены к среднему уровню. А четверо детей (40%) отнесены к низкому уровню сформированности называния окружающих предметов. Данные результаты указывают на то, что младшие школьники с нарушением интеллекта не знают названий многих окружающих предметов. Детям требовалось помощь экспериментатора, некоторые предметы называли одним словом. Двое детей вообще отказались выполнять задание.

При обобщении результатов в процессе выполнения второго задания, направленного узнавание предметов по описанию были получены следующие данные, которые представлены в таблице 2.3. и рисунке 2.2.

Таблица 2.3.

Результаты по второму заданию « Узнавать предметы по описанию»

№	Ф. И. ребенка	Баллы	Уровень
1.	Даша Р..	1	средний
2.	Витя Л.	0	низкий
3.	Вова К.	0	низкий
4.	Петя Г.	0	низкий
5.	Лена Д.	0	низкий
6.	Митя Д.	1	средний
7.	Маша П.	1	средний
8.	Дарья Д.	0	низкий
9.	Саша У.	0	низкий
10.	Лева Ф.	1	средний

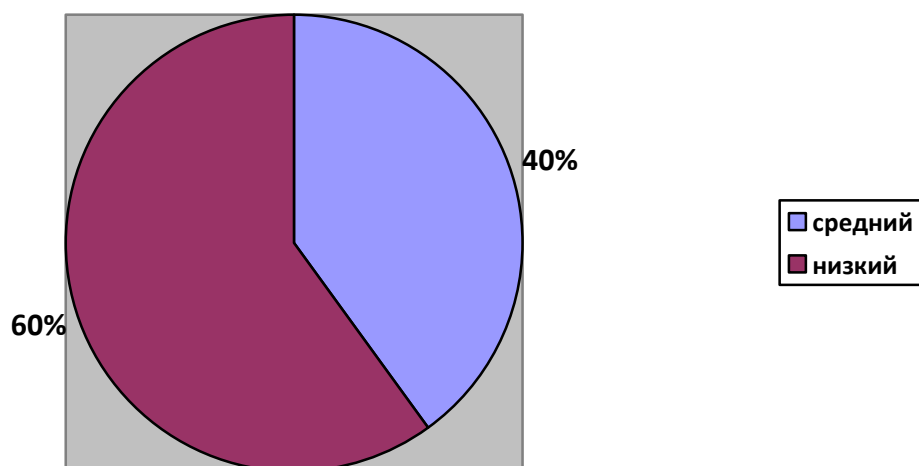


Рис. 2.2. Сравнительная характеристика результатов по первому заданию «Узнавать предметы по описанию»

Полученные результаты, как видно из таблицы 2.3. и рисунка 2.2, позволяют отметить, что шестеро детей (60%) отнесены к низкому уровню, то есть они не знают значение многих слов, а именно их назначении, называли одним словом разные предметы, один ребенок вообще молчал, а только неправильно показывал по картинкам. Четверо детей (40%), называли по описанию только те предметы, которые они часто используют в повседневной жизни, те которые редко применяются только после стимулирующей помощи исследователя, один ребенок называл только часто употребляемые предметы, другие не смог назвать.

Анализ результатов по третьему заданию «Различать слова с близким фонематическим звучанием» представлен в таблице 2.4. и рисунке 2.3

Таблица 2.4.

Результаты по третьему заданию «Различать слова с близким фонематическим звучанием »

№	Ф. И. ребенка	Баллы	Уровень
1.	Даша Р..	1	средний
2.	Витя Л.	0	низкий
3.	Вова К.	0	низкий

4.	Петя Г.	0	низкий
5.	Лена Д.	0	низкий
6.	Митя Д.	1	средний
7.	Маша П.	0	низкий
8.	Дарья Д.	0	низкий
9.	Саша У.	0	низкий
10.	Лева Ф.	1	средний

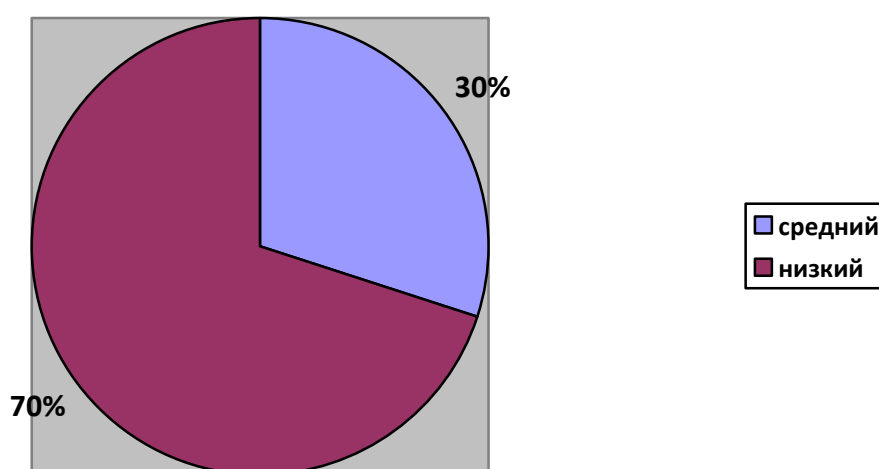


Рис. 2.3. Сравнительная характеристика результатов по третьему заданию «Различать слова с близким фонематическим звучанием»

Как отмечено в таблице 2.4. и рисунке 2.3, что семеро детей (70%) находятся на низком уровне сформированности способности различать слова с близким фонематическим звучанием, то есть дети не смогли различить на слух слова с близким фонематическим звучанием, двое детей даже не смогли просто показать правильную картинку, при постановки на вопрос покажи (например, «мышку» – «мишку», показывали картинку с изображением «мишки»), это указывает на нарушение у младших школьников с нарушением интеллекта нарушения звукового анализа и синтеза. А трое детей (30%) отнесены к среднему уровню, то есть справились с заданием только с помощью стимулирования экспериментатора и только с теми

словами, которые ему знакомы по смысловому значению, а их в словаре детей очень обеднено.

В результате выполнения четвертого задания «Понимать падежные окончания существительного» были получены следующие данные, отображенные в таблице 2.5. и рисунке 2.4.

Таблица 2.5.

Результаты по четвертому заданию «Понимать падежные окончания существительного»

№	Ф. И. ребенка	Баллы	Уровень
1.	Даша Р..	1	средний
2.	Витя Л.	1	средний
3.	Вова К.	1	средний
4.	Петя Г.	0	низкий
5.	Лена Д.	0	низкий
6.	Митя Д.	1	средний
7.	Маша П.	1	средний
8.	Дарья Д.	0	низкий
9.	Саша У.	0	низкий
10.	Лева Ф.	1	средний

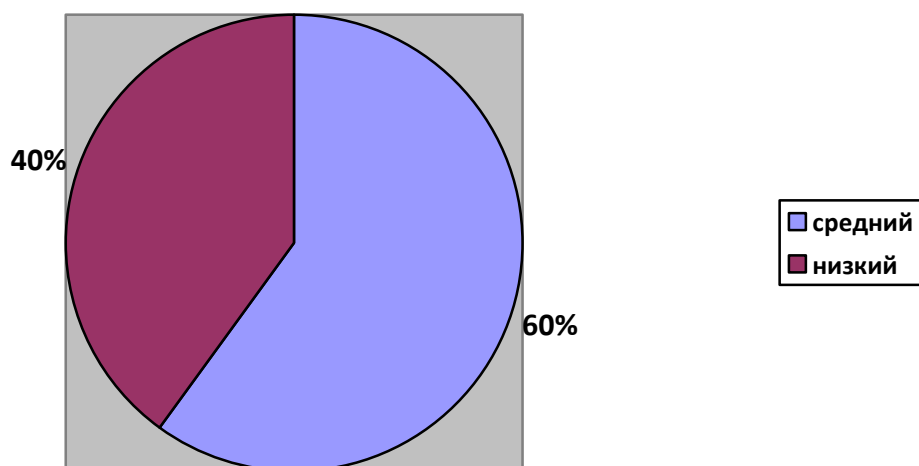


Рис. 2.4. Сравнительная характеристика результатов по четвертому заданию «Понимать падежные окончания существительного»

Из таблицы 2.5. и рисунка 2.4. видно, что шестеро детей (60%) находятся на среднем уровне сформированности, то есть дети понимали падежные окончания существительного только с помощью экспериментатора и на основе знакомого и отработанного речевого материала в практической речи. А четверо детей (40%) отнесены к низкому уровню, то есть дети допускали ошибки даже с подсказкой специалиста, а двое вообще неправильно выполняли.

Полученные результаты при выполнении пятого задания «Понимать формы единственного и множественного числа существительных» представлены в таблице 2.6 и рисунке 2.5.

Таблица 2.6.

Результаты по пятому заданию «Понимать формы единственного и множественного числа существительных»

№	Ф. И. ребенка	Баллы	Уровень
1.	Даша Р..	1	средний
2.	Витя Л.	1	средний
3.	Вова К.	1	средний
4.	Петя Г.	0	низкий

5.	Лена Д.	0	низкий
6.	Митя Д.	1	средний
7.	Маша П.	1	средний
8.	Дарья Д.	0	низкий
9.	Саша У.	0	низкий
10.	Лева Ф.	1	средний

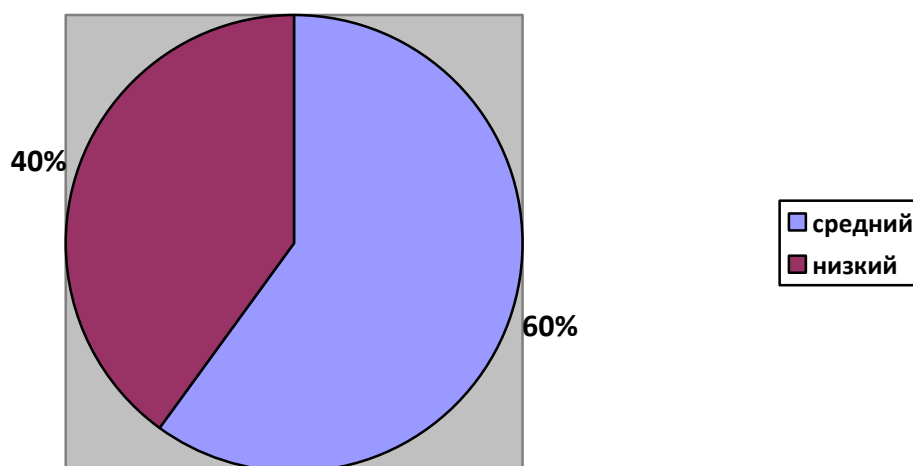


Рис. 2.5. Сравнительная характеристика результатов по пятому заданию «Понимать формы единственного и множественного числа существительных»

Анализ результатов указывает на то, что шестеро детей (60%) с помощью подсказки и наводящих вопросов экспериментатора справились с заданием и опять же на знакомом речевом материале и были отнесены к среднему уровню сформированности. А четверо детей (40%) не смогли расклассифицировать картинки даже по образцу и в итоге отказались выполнять задание, это указывает на то, что дети не понимают формы единственного и множественного числа существительных.

Результаты исследования по шестому заданию «Определить умения детей правильно называть предметы: изображенные на картинках, с соотнесением их с обобщающим словом; дополнять тематический ряд слов;

детенышей животных; находить общее название» представлены в виде таблицы 2.7 и рисунке 2.6.

Таблица 2.7.

Результаты по шестому заданию «Определить умения детей правильно называть предметы: изображенные на картинках, с соотнесением их с обобщающим словом; дополнять тематический ряд слов; детенышей животных; находить общее название»

№	Ф. И. ребенка	Баллы	Уровень
1.	Даша Р..	1	средний
2.	Витя Л.	1	средний
3.	Вова К.	1	средний
4.	Петя Г.	0	низкий
5.	Лена Д.	0	низкий
6.	Митя Д.	1	средний
7.	Маша П.	1	средний
8.	Дарья Д.	0	низкий
9.	Саша У.	0	низкий
10.	Лева Ф.	1	средний

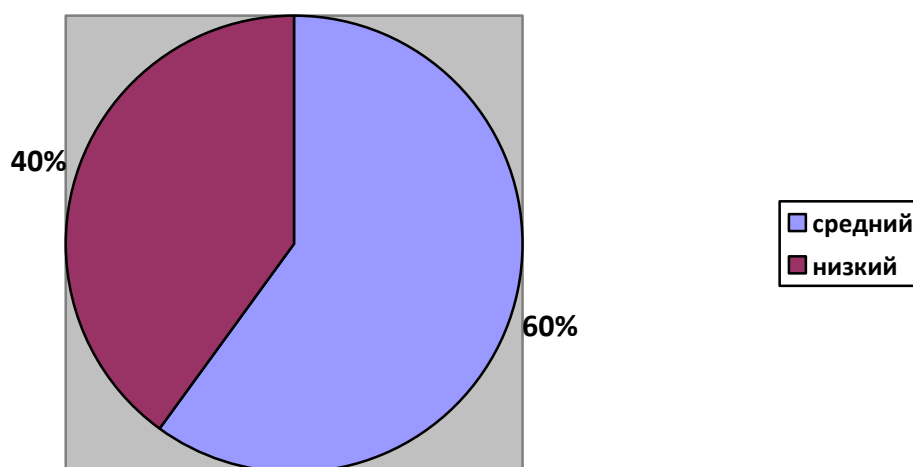


Рис. 2.6. Сравнительная характеристика результатов по шестому заданию «Определить умения детей правильно называть предметы:

изображенные на картинках, с соотнесением их с обобщающим словом; дополнять тематический ряд слов; детенышей животных; находить общее название»

Как показывают результаты исследования по шестому заданию «Определить умения детей правильно называть предметы: изображенные на картинках, с соотнесением их с обобщающим словом; дополнять тематический ряд слов; детенышей животных; находить общее название» шестеро детей (60%) находятся на среднем уровне сформированности, то есть дети с помощью стимулирования экспериментатора правильно назвали изображения знакомых и часто встречаемых предметов, многие картинки не смогли разложить к обобщающему слову, во многих словах не смогли назвать отдельные части предметов, трудности возникли в процессе дополнения тематического ряда слов в названии цветов, профессий, инструментов, частей предмета, частей тела и др. Кроме того, возникли трудности в соотнесении детенышей животных, заменяли слова входящие в одно родовое понятие в основном обобщали понятия словами конкретного значения, применяли словосочетания при поиске слова. Также детям в процессе выполнения всего задания требовалась направляющая помощь, наводящие вопросы. А четверо детей (40%) не назвали слова обобщающего характера, не соотнесли детенышей животных, не знают названия цветов, профессий и т.д., то есть дети вообще не справились с заданием.

После проведения анализа результатов исследования по всем заданиям нами были обобщены результаты исследования по критериям, которые отображены в приложении 2. Итак, обобщенные полученные результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта в экспериментальной группе представлены в таблице 2.8. и рисунке 2.7.

Результаты « Уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта»

№	Ф. И. ребенка	Обще количество баллов по заданиям	Уровень сформированности
1.	Даша Р..	6	средний
2.	Витя Л.	4	низкий
3.	Вова К.	4	низкий
4.	Петя Г.	0	очень низкий
5.	Лена Д.	0	очень низкий
6.	Митя Д.	6	средний
7.	Маша П.	5	низкий
8.	Дарья Д.	0	очень низкий
9.	Саша У.	0	очень низкий
10.	Лева Ф.	6	средний

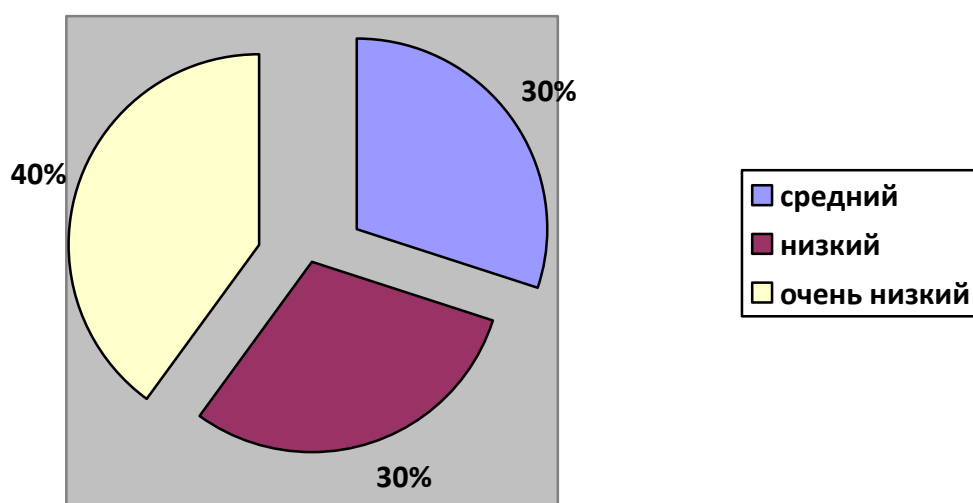


Рис. 2.7.Обобщение результатов «Уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта»

Обобщенные результаты исследования уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта, позволило определить уровень сформированности пассивного и активного словаря существительных. Как видно из таблицы 2.8 и рисунка 2.7. по обобщенным результатам детей экспериментальной группы можно разделить на три группы по уровням сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта. А именно: трое детей (30%) отнесены к среднему уровню сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта, то есть в процессе выполнения заданий дети нуждались в стимулирующей помощи, однако с заданием справлялись, с опорой методом проб и ошибок, но активный словарь у них недостаточный, легко выполняли задания на часто употребляемом речевом материале, на том который часто употребляется в практической речи, а материал который реже используется в речи детьми требовалась помощь. То есть школьники смогли выполнить предложенные задания не только после стимулирующих вопросов, но и могли исправить ошибки сами, но под контролем специалиста. В начале всех занятий детям требовалась контролирование действий, хотя инструкция была понятна. Трое детей (30%) отнесены к низкому уровню, то есть со многими заданиями в процессе выполнения у детей возникли трудности даже на материале часто употребляемого в практической речи и при помощи экспериментатора. Также отмечались трудности в процессе рассредоточения своего внимания на несколько картинок одновременно, в итоге забывали цель задания. Во многих заданиях не понимали инструкцию, повторяли отражённо за исследователем. Четверо детей (40%) по итогам выполнения заданий отнесены к очень низкому уровню, то есть трое детей вообще не справились с заданиями и в итоге отказывались выполнять, также дети не понимали инструкции специалиста, один ребенок вообще все время неправильно показывал на вопрос «скажи что это?» вообще отказывался выполнять

задание. Либо механически повторял названия предметов за исследователем, показывая рукой на один и тот же предмет на протяжении всего задания.

Таким образом, обобщив результаты можно отметить следующее, всем детям в процессе выполнения всех заданий требовалась направляющая помощь, наводящие вопросы. Исходя из полученных данных, можно также отметить то, что испытуемые дети имеют минимальный пассивный словарь, и применяют в своей практической речи весьма неохотно, при ответе на вопросы долго думают, однако оживляются на игровую ситуацию, но при этом не вникают в суть вопроса, часто отвлекаются, забывают инструкцию. Из предложенных заданий для всех испытуемых доступными оказались называние предметов, соотнесение предметов с обобщающим словом. В принципе школьники правильно называли картинки и соотносили с обобщающими словами, но однако на обобщающее слово подобрано ими всего по одному либо по три предмета. Все дети экспериментальной группы назвали детенышей кошки и козы, а всех остальных детенышей не всегда правильно называли. Возникли трудности у младших школьников с нарушением интеллекта при выполнении задания «назвать предмет по его описанию». Отмечены трудности в том, что все дети не всегда с первого раза понимали задание, отвлекались на посторонние предметы, звуки. Кроме того, приходилось выделять значимые слова в задании интонацией. Ни кто из детей не смог справиться с предложенными заданиями полностью. Также у детей отмечаются проблемы в процессе отбора слов и оперирования словами в речевой деятельности, словарь сформирован хаотично, неорганизованно. Полученные результаты указывают на бедность словарного запаса, ограниченность семантического поля, недостаточность речемыслительной деятельности.

2.2 Методические рекомендации по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта

После проведенного экспериментального исследования, в ходе которого были получены результаты, а также на основе анализа специальной литературы нами были разработаны методические рекомендации по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта. В процессе разработки методических рекомендаций мы опирались на специфические особенности в формировании познавательной и речевой сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. А также учитывали общедидактические принципы (сознательность и активность в обучении, наглядность, доступность, систематичность и последовательность, индивидуальный подход и др.) и специальные коррекционные принципы (системность, комплексность, учет причин, механизмов и структуры речевого дефекта, дифференцированный подход и др.).

Мы рекомендуем проводить работу поэтапно в подгрупповой и индивидуальной форме.

На первом этапе – вводном. Рекомендуем проводить работу по формированию навыков восприятия и воспроизведения ритмов, фонематических процессов, мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение и др.). Так как на начальном этапе формирования речи семантическую нагрузку несут именно ритм и интонация и только в дальнейшем звуковой рисунок слова. Поэтому в структуру логопедических занятий мы рекомендуем включать упражнения на формирование восприятия и воспроизведения ритмических структур разнообразной модальности и формирование фонематического слуха. На данном этапе для реализации поставленной цели, мы рекомендуем проводить серии упражнений на отработку ритмов слова с введением внешней схемы ритма (отхлопывание, отстукивание, подпрыгивание). А для формирования фонематических

процессов предлагаем использовать разнообразные задания, направленные на определения звучание с опорой на наглядную основу, слуховую и двигательную. Рекомендуем проводить упражнения и игры («разложи картинки, предметы у которых есть звук «ш», в начале, середине и в конце слова», «найди пару по противоположному звучанию», «придумай слово на заданный звук» и тд.)

На втором этапе- основном. Проводиться работа по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта.

На данном этапе должна проводиться на наш взгляд работа по следующим направлениям:

- Обогащение и уточнение словаря существительных (номинативного);
- Узнавание предметов по описанию;
- Обучать различению слова с близким фонематическим звучанием;
- Учить понимать и применять падежные окончания существительного;
- Понимать и применять формы единственного и множественного числа существительных;
- Учить понимать и применять обобщающие слова; дополнять тематический ряд слов; детенышей животных; находить общее название.

На данном этапе мы рекомендуем использовать: компьютерные игры и упражнения, презентации, наглядные модели, словесные и дидактические игры. Так как из-за специфических особенностей в развитии высшей психической деятельности младших школьников с нарушением интеллекта необходимо больше проводить работы по закреплению материала, чтобы дети запомнили на механической памяти и в процессе тренировки в практической речи, а это возможно только на наш взгляд с использованием разнообразных методов, технологий, мы выбрали те, которые привлекут внимание детей и желание изучать , а также с помощью компьютерных тренажеров отрабатывать изученный материал.

На третьем этапе - заключительном.

На данном этапе происходит внедрение знаний в практической речевой деятельности. Для этого мы рекомендуем создавать жизненные ситуации, в которых будет проводиться отработка изученного материала. А также составлять фразы, рассказы в пределах календарно-тематического планирования, а также можно играть в разнообразные игры.

Предложенная нами система коррекционно-педагогической работы по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта представлена в таблице 2.9. Образец организации занятия представлен в приложении 3.

Таблица 2.9.

«Система коррекционно-педагогической работы по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта»

Этапы	Задачи	Методы и приемы
Вводный	1) развивать восприятия и воспроизведения ритмических структур различной модальности	Упражнения, игры
	2) формировать фонематические процессы	Упражнения, игры
Основной	Обогащение и уточнение словаря существительных (номинативного) Узнавание предметов по описанию; Обучать различению слова с близким фонематическим звучанием;	Компьютерные игры и упражнения, презентации, наглядные модели, словесные и дидактические игры, компьютерные тренажеры .

	<p>Учить понимать и применять падежные окончания существительного;</p> <p>Понимать и применять формы единственного и множественного числа существительных;</p> <p>Учить понимать и применять обобщающие слова; дополнять тематический ряд слов; детенышей животных; находить общее название.</p>	
Заключительный	<p>Научить детей использовать полученные знания в практической речевой деятельности</p>	<p>Игры, тренажеры, речевые ситуации</p>

Таким образом, нами определены наиболее продуктивные, на наш взгляд, методы и приемы формирования словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта. Система коррекционно-педагогической работы по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта в виде трех взаимосвязанных и взаимодополняемых этапов. В ходе которых должна проводиться последовательная работа.

Выводы по второй главе

Проведенное экспериментальное исследование уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта, позволило определить уровень сформированности пассивного и активного словаря существительных в экспериментальной группе. По обобщенным результатам детей экспериментальной группы распределили на три группы по уровням сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта. А именно: трое детей (30%) отнесены к среднему уровню сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта, Трое детей (30%) отнесены к низкому уровню, и четверо детей (40%) по итогам выполнения заданий отнесены к очень низкому уровню.

Таким образом, обобщив результаты можно отметить следующее, всем детям в процессе выполнения всех заданий требовалась направляющая помощь, наводящие вопросы. Исходя из полученных данных, можно также отметить то, что испытуемые дети имеют минимальный пассивный словарь, и применяют в своей практической речи весьма неохотно, при ответе на вопросы долго думают, однако оживляются на игровую ситуацию, но при этом не вникают в суть вопроса, часто отвлекаются, забывают инструкцию. Из предложенных заданий для всех испытуемых доступными оказались называние предметов, соотнесение предметов с обобщающим словом. В принципе школьники правильно называли картинки и соотносили с обобщающими словами, но однако на обобщающее слово подобрано ими всего по одному либо по три предмета. Все дети экспериментальной группы назвали детенышей кошки и козы, а всех остальных детенышей не всегда правильно называли. Возникли трудности у младших школьников с нарушением интеллекта при выполнении задания «назвать предмет по его описанию». Отмечены трудности в том, что все дети не всегда с первого раза понимали задание, отвлекались на посторонние предметы, звуки. Кроме того,

приходилось выделять значимые слова в задании интонацией. Ни кто из детей не смог справиться с предложенными заданиями полностью. Также у детей отмечаются проблемы в процессе отбора слов и оперирования словами в речевой деятельности, словарь сформирован хаотично, неорганизованно. Полученные результаты указывают на бедность словарного запаса, ограниченность семантического поля, недостаточность речемыслительной деятельности.

Кроме того, нами разработаны методические рекомендации, в которых определены наиболее продуктивные, на наш взгляд, методы и приемы формирования словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта (компьютерные игры и упражнения, презентации, наглядные модели, словесные и дидактические игры, компьютерные тренажеры). Предложенная система коррекционно-педагогической работы по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта представлена в виде трех взаимосвязанных и взаимодополняемых этапов. В ходе, которых должна проводиться последовательная работа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ литературы позволил обобщить и отметить следующие особенности в формировании лексики у детей младшего школьного возраста, а именно: рост количественного и качественного словаря характеризуется усвоением родовидовых отношений; развитием синонимии, антонимии; появлением абстрактных существительных; освоением многозначности и омонимии. Также происходит расширение и сужение лексико-семантических значений слов; образованием переносных значений путем метафорических и метонимических переносов; ассоциативные замены (смещение паронимов, антонимов и другие). То есть, у младшего школьника отмечается богатый словарный запас, ребенок может правильно называть предметы, явления и подбирать к ним синонимы, свободно оперировать словами при высказывании, пересказе, изложении собственной мысли и т.д.

В процессе анализа научных исследований по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта можно отметить то, что недоразвитие высших форм познавательной сферы, способствует позднему и недостаточному развитию речевой деятельности. Тотальное недоразвитие всех сфер высшей психической деятельности способствуют запоздалому формированию фонематического слуха, звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. Кроме того, формирование номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта осуществляется в рамках ограниченного словарного запаса, с разницей в овладении активным и пассивным словарём, с неправильным употреблением слов, характеризуется вербальными парафазиями, несформированностью семантических полей, проблемами применения словаря в разговорной речи. При этом как отмечено в ряде исследований, нарушения в речи носят системный характер, так как страдают

все компоненты речевой деятельности, из-за своеобразия развития познавательной сферы.

Данные особенности указывают на поиск специалистами в работе с детьми младшими школьниками с нарушением интеллекта проведение систематических коррекционных мероприятий с применением комплекса разнообразных мероприятий по формированию лексической стороны речи, в первую очередь словаря существительных, у младших школьников с нарушением интеллекта, как основа социальной адаптации их в общество.

На данный момент, как показывает анализ специальной литературы, существует многообразие подходов направленных на формирование словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта. При этом в каждом подходе, авторы предлагают использовать разнообразные методы, приемы и технологии.

Проведенное экспериментальное исследование уровня сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта, позволило определить уровень сформированности пассивного и активного словаря существительных в экспериментальной группе. По обобщенным результатам детей экспериментальной группы распределили на три группы по уровням сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта. А именно: трое детей (30%) отнесены к среднему уровню сформированности словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта, Трое детей (30%) отнесены к низкому уровню, и четверо детей (40%) по итогам выполнения заданий отнесены к очень низкому уровню.

Таким образом, обобщив результаты можно отметить следующее, всем детям в процессе выполнения всех заданий требовалась направляющая помощь, наводящие вопросы. Исходя из полученных данных, можно также отметить то, что испытуемые дети имеют минимальный пассивный словарь, и применяют в своей практической речи весьма неохотно, при ответе на вопросы долго думают, однако оживляются на игровую ситуацию, но при

этом не вникают в суть вопроса, часто отвлекаются, забывают инструкцию. Из предложенных заданий для всех испытуемых доступными оказались называние предметов, соотнесение предметов с обобщающим словом. В принципе школьники правильно называли картинки и соотносили с обобщающими словами, но однако на обобщающее слово подобрано ими всего по одному либо по три предмета. Все дети экспериментальной группы назвали детенышей кошки и козы, а всех остальных детенышей не всегда правильно называли. Возникли трудности у младших школьников с нарушением интеллекта при выполнении задания «назвать предмет по его описанию». Отмечены трудности в том, что все дети не всегда с первого раза понимали задание, отвлекались на посторонние предметы, звуки. Кроме того, приходилось выделять значимые слова в задании интонацией. Ни кто из детей не смог справиться с предложенными заданиями полностью. Также у детей отмечаются проблемы в процессе отбора слов и оперирования словами в речевой деятельности, словарь сформирован хаотично, неорганизованно. Полученные результаты указывают на бедность словарного запаса, ограниченность семантического поля, недостаточность речемыслительной деятельности.

Кроме того, нами разработаны методические рекомендации, в которых определены наиболее продуктивные, на наш взгляд, методы и приемы формирования словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта (компьютерные игры и упражнения, презентации, наглядные модели, словесные и дидактические игры, компьютерные тренажеры). Предложенная система коррекционно-педагогической работы по формированию словаря существительных у младших школьников с нарушением интеллекта представлена в виде трех взаимосвязанных и взаимодополняемых этапов. В ходе, которых, должна проводиться последовательная работа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борозинец Н.М. Логопедические технологии [Текст]: Учебно-методическое пособие/ Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 224 с.
2. Васильева Т.Ю. Программа «Словарик» [Текст]: программа по формированию активного словаря у детей с ограниченными возможностями путем развития понимания лексического значения слов/ Т.Ю. Васильева. – Инрим, 2009. – 19 с.
3. Власова Т.А. Дети с отклонениями в развитии [Текст]/Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
4. Волкова Л.С. Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью [Текст]/Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова, Л.В. Лопатина. – СПб.: Образование, 1996. - 106 с.
5. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. Волкова. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 144 с.
6. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ Л.С. Выготский. – М.: Изд-во МГУ, 1980. - С. 24-36.
7. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]/А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 471 с.
8. Гнездилов М.Ф. Развитие речи умственно отсталых учащихся в процессе обучения [Текст]/ Труды научной сессии по дефектологии/ М.Ф. Гнездилов. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. - с. 87-92.
9. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ О.Е. Громова. – Москва, 2003. – 234 с.

10. Дмитриева Л.И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы) [Текст]: Учебное пособие./ Л.И. Дмитриева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 128 с.
11. Егорова А.В. Логопедическая работа по актуализации словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03/ А.В. Егорова. – Санкт-Петербург, 2011. – 230 с.
12. Жинкин Н.И. Механизмы речи [Текст]/ Н.И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
13. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст]: Учеб.-метод. пособие / Н.С. Жукова. – М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.
14. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Г. Зикеев. – М. Издательский центр «Академия», 2002 – 176 с.
15. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. [Текст]/ О.Б. Иншакова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
16. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст]: Руководство/ Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003.-391 с.
17. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: Кн. для логопеда/ Р.И. Лалаева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 224 с
18. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе [Текст]: Дисс. д-ра пед. наук: 13.00.03/ Р.И. Лалаева. – Москва, 1989. – 421 с.
19. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи [Текст]/ Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. - М.: Наука, 1970. - С. 96-139.

20. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст]/В.И.Лубовский.– М.: Педагогика, 1989. - 104 с.
21. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов [Текст]/А.Р. Лурия,Ф.Л. Юдович. - М.:Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 94 с.
22. Маллер А.Р., Цикато Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. - М.: Академия, 2003г. – 149 с.
23. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция[Текст]/ Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
24. Певзнер М.С. Дети-олигофрены[Текст]/М.С.Певзнер. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 486с.
25. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]/В.Г.Петрова, И.В. Беякова. – М.: Academia, 2002. – 160 с.
26. Петрова В.Г. Развитие и познавательная деятельность умственно отсталых школьников [Текст]: Дисс. ...д-ра пед. наук: 19.00.10/ В.Г. Петрова. – М., 1975. - 357 с.
27. Собонович Е.Ф. Структура нарушений речевого развития у детей с интеллектуальной недостаточностью[Текст]: Изучение и коррекция речевых расстройств/Е.Ф. Собонович, Н.П. Ушкалова. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986.-С. 113-124.
28. Современный русский литературный язык. Лексикология[Текст]: Хрестоматия/ Сост. И.И. Степанченко. – Киев: «Українське видавництво», 2009. – 60 с.
29. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития [Текст]/ О.Н. Усанова. - М.: НПЦ «Коррекция»,1995. – 208 с.
30. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей[Текст]: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений/ Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232с.

31. Фишман М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии [Текст]: Электрофизиологическое исследование / М.Н. Фишман. – М.: Педагогика, 1989.- 144 с.
32. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок [Текст]: Лингвистика детской речи / Под ред. С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
33. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи [Текст]: Психолингвистика и современная логопедия / С.Н. Шаховская. - М.: Экономика, 1997. - С. 240-250.
34. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей [Текст] / Ж.И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965.-С. 139-153.
35. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.-115 с.